

Hogyan érvelnek a tizenévesek?

1. Bevezetés. – A dolgozat címe utal KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT 1990-ben megjelent, az IEA- méréssorozat eredményeit bemutató könyvére. Azóta a 10. évfolyam tantervében és az új típusú írásbeli érettségi vizsga feladattípusai között is megtalálható az érvelés, a kompetenciamérésben azonban jelenleg nincs érvelési feladat. A szövegértés fejlesztése mögött a fogalmazástanítás problémái sokszor háttérben állnak, holott a szövegalkotás terén végzett eddigi mérések mindegyike kimutatta, hogy az érvelési feladat bizonyult a résztvevők számára a legnehezebbnek. A jelen tanulmány egy kísérletről számol be, ami a fejlesztés lehetőségeit kutatta és feltételezi, hogy az érvtípusok megismertetése emeli a tanulók érvelő fogalmazásainak színvonalát.

A 21. századi pedagógia feladata NAGY JÓZSEF (2000: 112) szerint a kognitív forradalom után az, hogy motívumrendszereket formáljon. Az érvelés az általa említett képességek mindegyikét fejleszti, a gondolkodási, tudásszerző, a kommunikációs és a tanulási képességet is, a merev kognitív készségek mellett a rugalmas kognitív készségek (besorolás, befoglalás, szelektálás stb.) fejlesztésére is alkalmas. Ezért lenne nagyon fontos, hogy a magyartanításban ne csak a 10. évfolyamon, hanem folyamatosan foglalkozzunk az érvelés fejlesztésével. Ehhez fontos lenne korosztályonként mérni a tanulók érvelésének színvonalát, meghatározni a fejlesztési célokat és a fejlesztés lépéseit.

A tanulók logikus gondolkodásának tanulmányozására Magyarországon több felmérést is végeztek. Az induktív (CSAPÓ 1998), deduktív (VIDÁKOVICH 1998) gondolkodás szintjét, valamint a nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettségét (CSAPÓ–CSIRIKNÉ–VIDÁKOVICH 1987) is vizsgálták és leírták magyar kutatók. Ezek a mérések főleg a formális logikai műveletek végzésére koncentráltak. A logikai problémák megoldását éppen az teszi nehezzé, hogy több különböző mentális modellt kell kifejleszteni hozzá (WOOD 1998: 183). A nyelvi tudatosság és az írásbeliség elsajátítása szorosan összefügg a konkrét gondolkodásról a formális gondolkodásra való áttéréssel. DAVID WOOD azonban azt is hangsúlyozza, hogy a művelt (akár a formális logikával foglalkozó) felnőttek sem érvelnek mindig a logika szabályai szerint. Ez figyelmeztethet arra, hogy ne csak a helyes ítéletek számával akarjuk meghatározni a diákok érveléstechnikájának fejlettségét.

Hosszabb, összefüggő írásműveket elemzett ötletes kísérletsorozatában BARANYAI ERZSÉBET és LÉNÁRT EDIT (1959). Ez a munka tárgyi fogalmaként határozza meg és elemzi az általános iskolás korosztály érvelő dolgozatait. Ez a kísérletsorozat is logikai szempontú volt, a szillogizmusláncolat relevanciáját, egyenességét, megszakítatlanságát és előremozgását vizsgálta. Kutatásuk eredményeit alkalmazta 3. és 4. osztályosok elbeszélő és leíró fogalmazásainak elemzéséhez KERNYA RÓZA (1988). KERNYA jelölésrendszere nagyon jól alkalmazható lenne az érettségi dolgozatok minősítésére, különösen a megszerkesztettség szempontjánál (1988: 215).

OROSZ SÁNDOR (1972: 41–3) reprezentatív mintán végzett mérésében a fogalmazások értékeléséhez 18 szempontot gyűjtött össze, ezeket három kategóriára osztotta (tartalom kimunkálása, szerkesztés és stilizálás műveletei). Az első szempontnál értékelt a helyes ítéletalkotást, az ítéletkapcsolást, annak következetességét és az argumentációt. Felsorolt még néhány vizsgált műveletet: mellérendelés, szétválasztás, implikáció, következtetés, bizonyítás, cáfolás, absztrakció, általánosítás. Kidolgozott egy hibamutatót is, aminek segítségével a diákok teljesítménye mérhetővé, összehasonlíthatóvá tehető: az összes hibaszámot elosztja az összes elemi ítélet számával, majd beszorozza százal. A jelen kísérletben az érvelési hibák összehasonlításához hasonló hibamutatót készítettem.

A gondolkodási műveltek összetettsége mellett az írott nyelvi norma szabályai is nehezítik az érvelő diákok munkáját. CELIA ROBERTS és BRIAN STREET (1998: 178) szerint a többféle létező írásbeliség közül az iskola csak egyet szentesít, a többit stigmatizálja, a tanulók viszont nem ismerik eléggé az írott norma szabályait. Az írásbeli nyelvhasználat jellemzőit ugyanúgy tanítani kellene, kontrasztívan, a figyelmet a beszélt nyelvi változat különbségeire irányítva. A fogalmazástanítás egyik fontos célja ez lehetne a magyar nyelvi órákon is. MOLNÁR EDIT KATALIN felveti egy tantárgyi kereteket átlépő fogalmazási program ötletét is, kiemeli, hogy „az írásbeli szövegalkotás kiváló eszköz lehet a különböző gondolkodási műveletek és képességek fejlesztésére” (2001: 226). Egyre több pedagógus fogadja el, hogy a szövegértésre nem csak a magyarórán van szükség, és a fejlesztésre sem csak a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül van lehetőség. Hasonló együttműködésre lenne szükség a szövegalkotás fejlesztésében is.

A mentális modellálás, a vázlatírás jelentősége a fogalmazástanításban és így az érvelés tanításában is vitathatatlan (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2005: 539–42). A klasszikus retorikában ez a feltalálás és az elrendezés lépésének felel meg. Fontos lenne tudatosítani a tanulóknak, hogy problémamegoldási modell készítése nélkül nem fognak tudni koherens érvelést készíteni. Az ötletek nyelvi megformálása további problémákat vet fel. DENIS LAWTON (1974) megfigyelte, hogy a korlátozott kódot használó diákok nehezen vonnak le következtetéseket, nem képesek absztrakt érveket használni, hipotetikus eseteket is konkrét példának vesznek. Azt, hogy a nyelvi hátránnyal küzdő tanulóknak nagyobb nehézséget okoz az absztrakt gondolkodás, a jelen vizsgálat mérései is alátámasztják. Emellett az is látható lesz, hogy a nyelvi hátránnyal küzdő tanulók még jó következtetéseiket sem tudják megfelelő, érthető nyelvi formába önteni. Ezért az érvtípusok elsajátítása mellett a nyelvi kifejezőképesség fejlesztése is szükség lenne. LUDO VERHOEVEN (2000: 389–404) bemutatja azokat a tanítási modelleket, amelyekkel javítható a diákok iskolai teljesítménye, kiemelve a tanári „állványozás” (scaffolding) szerepét és a kooperatív tanulás jelentőségét, hiszen így a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy egyenlő félként vegyenek részt a csoport munkájában eltérő szociokulturális háttérük vagy képességeik ellenére is. Az alábbi kísérlet lépéseit e modellre építve határoztam meg.

2. Kísérleti személyek, anyag, módszer. – A kísérletet 2010 tavaszán és 2010 szeptemberében végeztem egy vidéki középiskola 9. és 12. évfolyamán. 52 kezdő évfolyamos és 42 végzős diák vett részt benne. A kísérleti cso-

port a kezdő évfolyamon (a továbbiakban: 9,1) 28 főből, a kontrollcsoport (9,2) 24 főből állt. A végzősök egyik csoportja (12,1) 22 fős volt és jó tanulókból állt, a másik 20 diák (12,2) közepes és gyenge tanulmányi eredményű volt.

A hipotézis az volt, hogy az érvforrások elsajátítása – tanulmányi eredménytől függetlenül – javítani fogja a diákok érvelési, szövegalkotási képességeit. A klasszikus retorikák és a pedagógiai szakirodalom alapján dolgoztam ki a fejlesztés lépéseit. Az érvelő fogalmazások retorikai szempontú vizsgálata azért lenne fontos, mert DAVID WOOD mellett CHAÏM PERELMAN (1982: 37) is hangsúlyozta a retorikai érvelés és a formális logikai érvelés különbségét. A kísérlet az érvtípusok alapján, tehát retorikai szempont alkalmazásával vizsgálta a fogalmazásokat.

Amint már utaltam rá, az állványozás módszerét alkalmaztam (VERHOEVEN 2000: 395). E módszer lényege, hogy a diákok kisebb lépésekre bontva sajátítsák el az új ismereteket. Miután a tanár felmérte a tanulók teljesítményét, összehasonlítja azt az elérendő céllal, majd meghatározza a fejlesztés lépéseit. A tanár motiváló, ellenőrző szerepben mindvégig segíti a tanulási folyamatot, például viselkedésével példát mutat; dicsér, bátorít; javít, visszajelzést ad; utasításokkal segít irányítani a diák tanulási folyamatát; kérdéseivel mentális műveleteket végeztet a tanulóval és mentális modelleket készíttet vele a probléma megoldásához. A módszer indokoltságát az érvelés tanításában az is bizonyíthatja, hogy már CICERO azt írta A szónok című művében a szónoklattan tanításáról, hogy csak akkor van benne méltóság, ha „tanácsot adunk, bátorítunk, kérdéseket teszünk fel, megbeszélést tartunk, sőt olykor együtt olvassuk, együtt hallgatjuk tanítványainkkal a szónoklatokat” (42, 144; 1974: 22).

1. táblázat

A kísérlet lépései

Lépések		Feladatok	Résztvevők
I.	1. mérés (45 perc)	Érvelő fogalmazás készítése: Szükség van-e iskolákra?	kísérleti csoport, kontrollcsoport
II.	Érvtípusok (45 perc)	A leggyakoribb érvtípusok megismerése példák segítségével.	kísérleti csoport
III.	Érvelési hibák (30 perc)	A leggyakoribb érvelési hibák megismerése és javítása.	kísérleti csoport
IV.	Tanács (15 perc)	Minden diák elolvassa egy társa érvelését, a végére tanácsokat ír.	kísérleti csoport
V.	Javítás (otthoni feladat)	Minden diák javítja saját dolgozatát a tanártól kapott szempontsor segítségével.	kísérleti csoport
VI.	2. mérés (45 perc)	Érvelő fogalmazás készítése: Karrier vagy család?	kísérleti csoport, kontrollcsoport

A kísérletre négy egymást követő tanítási órán került sor. Mind a négy csoportban az első feladat egy érvelő fogalmazás készítése volt Szükség van-e iskolákra? címmel. A feladat megoldására egy teljes tanítási órát kaptak. Az első mérés után a fogalmazásokban azonosítottam és összeszámoltam az érvtípusokat. Néhány jellemző példát kigyűjtöttem minden egyes érvtípusra. A kísérleti csoportokban a második órán, az érvtípusok megismerése előtt megvitattuk QUINTILIANUS definícióját: „az érv olyan megokolás, mely bizonyító erővel bír, általa egy dolgot egy másikból értünk meg, és azt, ami kétséges, azzal erősíti meg, amihez nem fér kétség” (5, 10, 11; 2009: 343). Ezután ismerkedtek meg az általuk írt példák segítségével a különböző érvtípusokkal. A hibás érvek „prototípusait” szintén összegyűjtöttem, ezeket is csoportmunkában kellett kijavítaniuk a harmadik tanítási órán. Az utolsó 15 percben kiosztottam az érvelő fogalmazásokat, és azt kértem, olvassa el mindenki egy társát, majd írjon rövid értékelést, tanácsokat a dolgozat végére. A harmadik óra végén a kísérleti csoport minden tanulója hazavitte és javította dolgozatát. Ezután került sor a második mérésre a kísérleti csoportokban és a kontrollcsoportban is. A feladat egy újabb érvelő fogalmazás írása volt, Karrier vagy család? címmel. Mindkét fogalmazáscím hasonló volt az antik rétoriskolák elvi kérdések (thesis) nevezett előgyakorlatához, ez „nagy horderejű, az ember egész életét érintő választás megvitatását tartalmazza, és pedig egy ún. verbale adiectivum-os kérdésre felelve, magyarul »kell-e valamit csinálni?«” (BOLONYAI 2001: 57). Az Antik szónoki gyakorlatok című kiadványban például Érdemes-e házasodni? címmel található egy elvi kérdést kifejtő mintabeszéd (uo. 252–7).

3. Az érvtípusok. – Az érvtípusok és az érvelési hibák azonosításához a szakirodalomból két összefoglalót használtam: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA: Az enthüméma logikája és az általános érvforrások (2006: 357–454) és ACZÉL PETRA: A klasszikus retorikai bizonyítás és az érv (ADAMIK – A. JÁSZÓ – ACZÉL 2005: 349–61). Az áttekinthetőség kedvéért a későbbiekben az ábrákon csak a nagyobb csoportokat tüntettem fel összesítve, de a javítás során az alcsoportokat is figyelembe vettem, ezek láthatóak a 2. táblázatban.

2. táblázat

A kísérletben vizsgált érvtípusok

Érvtípus		Altípusok
Külső		tekintély, tanúság, statisztika, maxima, precedens, jelek
Általános	meghatározás	definíció, felosztás, osztályozás, rész-egész
	összehasonlítás	hasonlóság, különbség, fokozat
	viszonyok	ok-okozat, előzmény-következmény, ellentét, ellentmondás
	körülmények	lehetséges / lehetetlen, jövő / múlt tényei, személyek / dolgok, jelek
Speciális		hasznos / káros, jogos / jogtalan, szép / rút

A külső érvtípusok közül mindegyikre találhatunk példát, de a diákok nem használják sűrűn ezt az érvforrást:

- (1) *Egy bizonyos életkorig mindenkinek iskolába kell járnia. Törvény írja elő!* (12,2: törvény)
- (2) *Hiszen „aki a kicsit nem becsüli, a nagyot nem érdemli”.* (12,1: maxima)
- (3) *„A pénz nem boldogít” – halljuk szüleinktől az ismerős közmondást.* (12,1: maxima és tekintély)

A tekintélyérvek gyakran kapcsolódnak össze példákkal, főleg szülők, nagyszülők, barátok, ismerősök vagy tanárok életéből kiragadva:

- (4) *Saját példámból kiindulva elmondhatom, hogy gyermekvállalás után is lehet valaki sikeres. Anyukám akkor ment vissza dolgozni, amikor iskolás lettem. Azóta felépítette a karrierjét, és saját bevallása szerint sikerült megvalósítania önmagát, és nincs hiányérzete.* (12,1: példa és tekintély)

A maximához kapcsolódva és önállóan is gyakran szerepel tekintélyérv:

- (5) *Ha jól megnézzük, kevés hírességet tudunk felsorolni, akik 30 éves koruk alatt szültek gyereket és ezzel kockáztatni merték karrierjüket.* (12,1: írónia)
- (6) *Az énektanárom mindig azt mondta: „Az iskola a munkahelyed, ha a főnököd feladatot ad neked, azt kötelességed megcsinálni. Anyát és apát kirúgnák, ha nem csinálnák a dolgukat.”* (9,1)

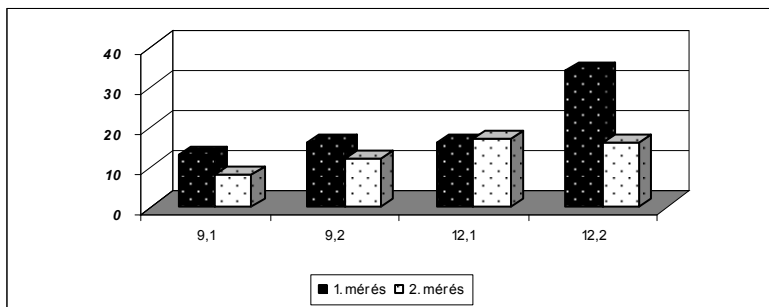
Ritkán, de előfordul, főleg a második témánál a statisztikára való hivatkozás:

- (7) *A statisztikák szerint a nők egyre idősebb korukig a karriert választják.* (12,2: statisztika)

A jól tanuló végzős csoport kivételével mindenhol az első mérésnél találunk több külső érvet, főleg mások véleményét idézik a tanulók, mikor az iskola szükségességéről kell érvelniük. A 12. évfolyam „gyengébb” csoportja használt az első mérésnél (az iskola témájánál) kiemelkedően sok külső érvet, a második mérésnél ez a csoport is több belső érvet talált.

1. ábra

A külső érvek számának változása a két mérésben (db)



Az általános érvforrások közül minden csoportban kiugróan magas a viszonyokból származtatott érvek száma, nemcsak az ok-okozati, hanem minden alkategóriában:

- (8) *Ha sokan választják csak a karriert, az rövid távon ugyan nem, de hosszú távon komoly következményeket okozhat a társadalomra tekintve. Az egyre öregedő társadalomnak nem lesz elegendő utánpótlása, rossz esetben a társadalom egy nagyon kis rétegének kellene eltartania az összes többit, ami nem tartható sokáig. (12,1: ok-okozat)*

Gyakran fordul elő mindkét témánál a másik három alkategória is, például az előzmény és a következmény:

- (9) *Azzal, hogy kiharcolták az egyenjogúságot, a nők rengeteg gondot is a nyakukba vettek. (12,1)*

Vagy egy másik példa:

- (10) *Ha minden megvan, akkor indulhat a vállalkozás. (12,1)*

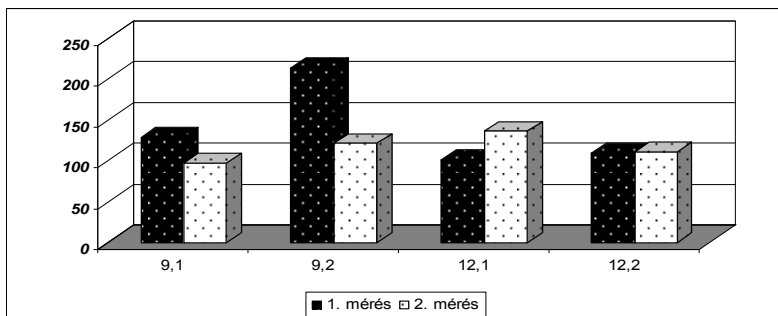
Az ellentét és az ellentmondás mindkét témánál szintén egyformán népszerű:

- (11) *A karrierrel ellentétben a család tagjai mindig a másik érdekeit tartják szem előtt. (12,1: ellentét)*
- (12) *Az élet írás, olvasás és számolás nélkül nem élet. (9,2)*
- (13) *Inkább ne legyen nagy karrierem, de boldog családban élhessek. (9,1: ellentmondás)*

Az eredményeket árnyalja, hogy a kezdők kontrollcsoportjánál kiugróan magas számú érvek nagy része hibás következtetés, míg a második mérésnél a kísérleti csoportokban, bár csökken az érvek száma, több közöttük a jó következtetés.

2. ábra

A viszonyokból származtatott érvek számának változása a két mérésben (db)



A második leggyakrabban használt érvforrás a körülményekből származtatott érv. Kimagaslóan sok példát találunk a személyekből és dolgokból származtatott érvekre:

- (14) *Akik a családalapítás mellett döntenek, gyakran olyan családból származnak, amelyben nagy volt az összhang, illetve ahol nagy hangsúlyt fektettek erre a témára. (12,1: személyek)*
- (15) *Egy karrierista nő, aki a legfrissebb divat, design szerint berendezett csúcscsúper toronyházban él, aligha vágyhat arra, hogy reggelente hangos gyerekzsivajra ébredjen. (12,1: személyek)*
- (16) *A mai világban nagyok az elvárások egymással szemben (9,2: dolgok).*

Gyakori hivatkozási alap a múltbeli vagy jövőbeli tény is:

- (17) *Ha az anyagiakban nincs is hiány, a szellemi, lelki hiányosságok bizonyos időn belül vissza fognak ütni. (9,2)*
- (18) *Vajon a temetésünkön búcsúzik-e úgy el valaki tőlük, hogy nem a teljesítményét, hanem az értékeivel együtt őt magát fogja gyászolni? (12,1)*
- (19) *És amikor eljön az idő, tudom, hogy én is családoorientált leszek. (12,1)*

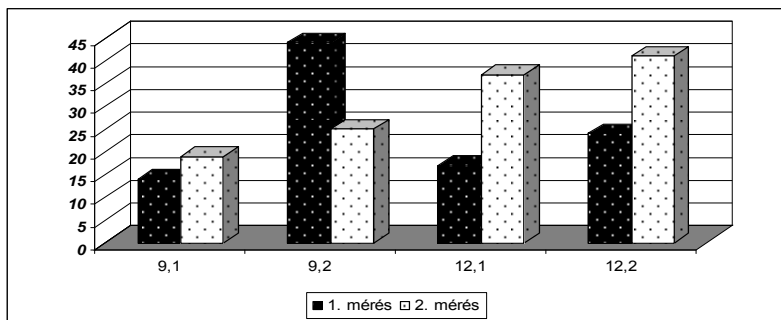
A kategória két további alfaja is előfordul:

- (20) *Az élet minden területén adódhatnak nehézségek, vannak jó és rossz dolgok. Az iskolában sincs ez másképp.* (9,1)
- (21) *Jobb esetben még időben vannak ahhoz, hogy családot alapítsanak vagy párkapcsolatot alakítsanak ki, de előfordulhat, hogy már ehhez is késő.* (12,1: lehetséges-lehetetlen)
- (22) *Látni a gyermekeim mosolyát, ez mindennél többet ér.* (12,2: jelek)
- (23) *Meg lehet nézni azokat az országokat, ahol nem foglalkoznak az oktatással.* (12,2: jelek)
- (24) *A munkáltató nem azt nézi, hogy milyen érettségije van, csak azt, hogy van, és már magasabb posztban van.* (12,2: jelek)

Ennél az érvtípusnál jól látható a két mérés közötti változás: a Karrier vagy család? kérdésre válaszolva minden kísérleti csoportban nőtt a körülményekből származó érvek száma. A kontrollcsoportban azonban csökkent ezek száma. Felmerülhet bennünk, hogy talán nem csak a téma indokolja ezt a változást, szerepe lehet annak is, hogy a kísérleti csoportok tanulói már több érvforrásból meríthettek.

3. ábra

A körülményekből származtatott érvek számának változása a két mérésben



Hasonló tendencia mutatható ki a kísérleti csoportokban az összehasonlításon alapuló érvek számában is. A kontrollcsoportnál ez a változás nem mutatható ki. Ismét arra gondolhatunk, hogy nem a téma indokolja, hogy a kísérleti csoportok szívesebben használják a hasonlítást érvforrásként, hanem az, hogy sikerrel alkalmazták a megszerzett ismereteket.

Nagyon sok altípus figyelhető meg a hasonlóság alkategóriájában:

- (25) *Szüleim is először dolgoztak, igaz édesapám szüleinél laktak, de így össze tudtak spórolni annyi pénzt, hogy elköltözhessenek és saját családot alapíthassanak. (12,1)*
- (26) *A tanulás is olyan, mint az élet. Kaland, ha jól alakítod. (9,1)*
- (27) *Aki jó iskolába jár, de nem tanul, az olyan, mintha nem is járna iskolába. (9,2)*

Egész kis eredetmítosz kerekedik ki a példából a következő esetben:

- (28) *Van erre egy példám: Az emberek régen rövid ideig éltek, egy megfázásba is belehalhattak, mert az orvostudomány nagyon kezdetleges volt, és nem a megfelelő módon gyógyították őket. De tapasztalatokat gyűjtöttek, TANULTAK, és így a XXI. századra nagyon fejlett lett ez a tudomány. (9,1)*

Az egyik diák példája pedig szinte Menenius Agrippát idézi (LIVIVS II. 32):

- (29) *Ezt a folyamatot leginkább egy boksoló pályafutásával tudnám összehasonlítani. A pályája elején a boksoló is olyan, mint bárki más. Ahogy telnek az évek, a teste egyre erősebb lesz. Hihetetlen dolgokra lesz képes, viszont az éremnek két oldala van. Ahhoz, hogy teste elérje ezt a szintet, rengeteg mérkőzést végig kell bonyolítani. A rengeteg mérkőzés miatt azonban sok ütést kap fejre. Ezek eleinte nem zavarják, de idővel kezd bántani a boksoló. Öregkorára töméntelen betegsége lesz, Parkinson-kór, Alzheimer-kór. Ezek a betegségek legyűrrik az elmét és a testet is kezdik leépíteni, majd jön a halál. Ebben a példában az értelmiség, a tanult emberek voltak a fej, a test pedig a munkásokat jelképezte. Hiszen mit ér a test fej nélkül? Az erő ész nélkül? (12,2: analógia)*

Szintén gyakran érvelnek különbséggel:

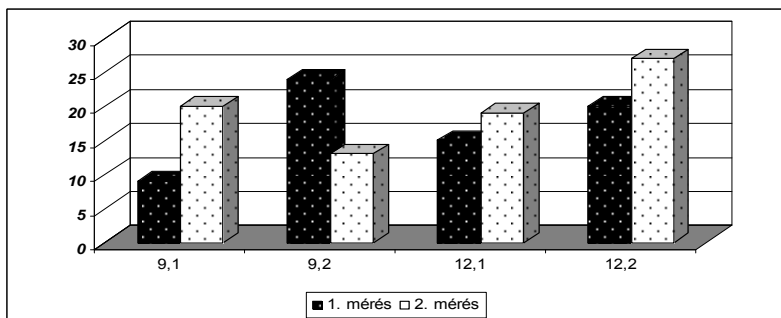
- (30) *Azt hiszem, azok a nők, akik az ellenkező oldalt képviselik, [...] ők is ugyanerre töreksenek azzal a különbséggel, hogy ők nem karrierjükben, hanem gyermekeikben látják a boldogság kulcsát. (12,1)*

A fokozat megállapítása mindig szubjektív, de sok a hatásos érv ebben a kategóriában:

- (31) *A mai világban, úgy gondolom, pénz nélkül igen nehezen lehet boldogulni. De még nehezebb a földi lét család, boldogság, szeretet és szerelem nélkül. (12,1)*

4. ábra

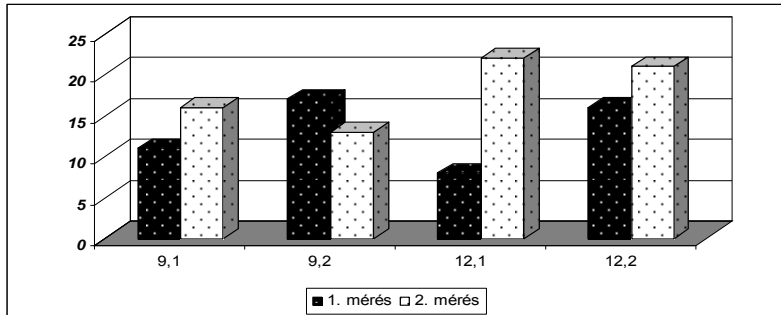
Az összehasonlításból származó érvek számának változása a két mérésben



Az általános érvforrások közül legritkább a meghatározáson alapuló érv. Ez elgondolkodtató, hiszen az iskola fontos feladata lenne, hogy megtanítsa a diákokat fogalmakat definiálni, a hibás meghatározást felismerni, osztályozni, részekre bontani.

5. ábra

A meghatározásból származó érvek számának változása a két mérésben



Ennek ellenére kevés tanulóban merül fel, hogy meghatározza, mi az iskola vagy a karrier – emiatt pedig sorra fut mellékvágányra érvelésük. A definíció leggyakoribb formája a szinonima:

(32) *Karrier vagy család, avagy pénz vagy boldogság?* (12,1)

(33) *A karrier szó a munkára utal.* (12,2)

Előfordul pontosabb retorikai meghatározás is:

- (34) *A társadalmi helyzet és a neveltetés miatt mégis egyértelmű számunkra, hogy a család egyenlő a biztos érzelmi háttérrel, melynek meghatározója az anya.* (12,1)

Felosztás és osztályozás:

- (35) *Mindenkinek kell egy megértő fül, amit egy családban lehet csak megtalálni.* (12,1: rész-egész viszony)
- (36) *Az iskola nagyon fontos az emberek számára. Van, akinek munkahely, és van, aki tanul. Olyan is előfordul, hogy csak dísznek jár iskolába.* (9,2: hibás felosztás)

A kísérleti csoportokban a második mérésnél gyakrabban használták ezt az érvtípust, a kontrollcsoport nem.

Mindkét cím főleg a tanácsadó beszéd speciális érvforrásait aktivizálta (hasznos vagy káros):

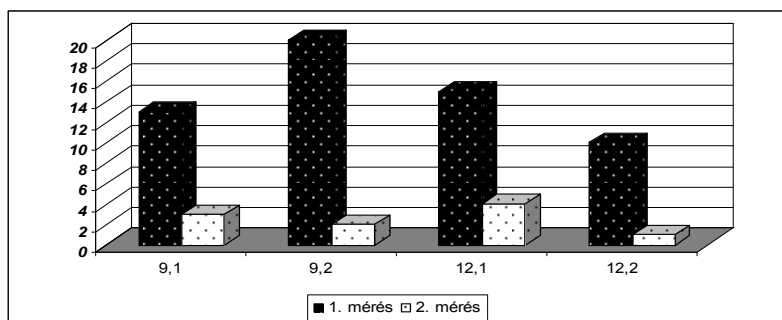
- (37) *Mi a helyzet azokkal, akiknek tanulmányi nehézségeik vannak? Néhány tantárgyból rosszabbak, így ők azokat feleslegesnek tartják, azt kérdezik, miért kell ezt tanulnom, ha úgyse fogom ezeket használni. Erre a kérdésre a válasz: sose tudhatod. Az iskolának, mint minden másnak van jó és rossz oldala is. Lehet, hogy szerzünk kellemetlen élményeket, de ezekből is sok hasznosat tanulhatunk, felkészít az életre.* (12,2)
- (38) *Ha nem tanulsz, akkor hogyan találod fel magad a világban?* (9,2)

A speciális érvforrások közül kisebb számban a törvényszéki és a bemutató beszéd érvforrásai is feltűnnek:

- (39) *A nőknek ugyanúgy joguk van dolgozni, de nem tekintik őket olyan munkakerőnek, mint a férfiakat, megkülönböztetés éri őket.* (12,2: jogos vagy jogtalan)
- (40) *A baráti körömben van egy fiatal pár, és olyan jó érzés rájuk nézni, hogy milyen jól megvannak, és ha van valami gond, akkor nem veszekednek, hanem kultúremberek módjára megbeszélik.* (12,2: szép vagy rút).

6. ábra

A speciális érvforrásokból származó érvek számának változása a két mérésben



4. Az érvelési hibák. – A fejlődés felméréséhez és a diákok további fejlesztéséhez a tanárnak azt is meg kell vizsgálnia, melyik hibatípus gyakori, melyiket kerülték el sikeresen a tanulók, és melyik területen van szükség további gyakorlásra. A hibatípusok meghatározásához használt szakirodalom ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA: Az enthüméma logikája és az általános érvforrások (2006: 357–454) és ACZÉL PETRA: Irreleváns érvelések (ADAMIK – A. JÁSZÓ – ACZÉL 2005: 361–7). A 7–15. ábrán feltüntetett hibatípusok: hibás anyag, hibás definíció, hibás összehasonlítás, hibás ok-okozati viszony, hibás általánosítás, mellékvágány, tautológia, hibás nyelvi kifejezés és körben forgó érvelés. A csoportok jelölése továbbra is ugyanúgy történik: 9. évfolyam, kísérleti csoport (9,1), kontrollcsoport (9,2); 12. évfolyam, „jó” csoport (12,1), „gyenge” csoport (12,2). A szemléletesség érdekében hibamutatót készítettem OROSZ SÁNDOR említett módszerével (1972: 41). A hibás érveket százalékban adom meg az összes érv viszonylatában. Az eredmények árnyalhatják az érvtípusoknál elmondottakat, erre többször utaltam az előző pontnál is.

A hibás anyagú érvek száma a végzős évfolyamokban magasabb, tárgyi tudásukat nem mindig sikerült mozgósítani:

- (41) *A 19-20. században úgy voltak az emberek az iskolával kapcsolatban, hogy drága és felesleges. A szülők abban az időben dolgoztatni akarták a gyerekeiket. Elküldték őket a földekre, bányákba, más fizikai munkákra, így nem tudtak megtanulni olvasni, írni, beszélni normálisan és számolni.* (12,2)

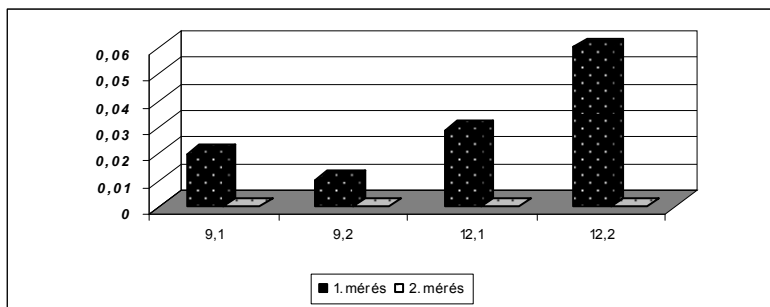
Gyakori a kétértelműség is:

- (42) *Iskola nélkül nem lenne emberiség és nem lenne semmi, csak buta és tudatlan emberek.* (12,2)

A hibák forrása az volt, hogy a diákokban téves kép alakult ki az iskoláztatás történetéről, összekeverték a történelmi korszakokat. Különösen gyakori volt ez a hibatípus a gyenge végzős csoportban, árulkodva arról, hogy történelmi ismereteiket nem tudták mozgósítani, illetve a jelenkori helyzetet sem eléggé ismerik. A második mérésnél ez a hibatípus nem fordult elő.

7. ábra

Hibás érvek I.: Hibás anyag (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



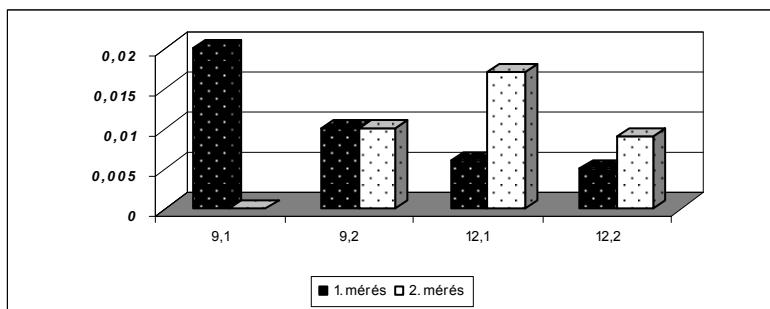
Az előző pontban, az érvtípusoknál már láhattuk, hogy a definíciók száma kevés, de még azok között is nagyon sok a hiányos, az alábbi példához hasonlóan pontatlan megfogalmazású:

(43) *A karrier szó a munkára utal.* (9,1)

A felsőoktatásra felkészítő iskolatípus utolsó évfolyamán fontos lenne, hogy a diákok tisztában legyenek a tudományos diskurzus követelményeivel, pontosan, egyértelműen fogalmazzanak, képesek legyenek szabályos definíció alkotására. A definícióból származó érvek száma nőtt a második mérésnél, és másodszor a kísérleti csoportokban jobban is sikerült definiálni az érveléshez szükséges fogalmakat. A felosztás is gyakoribb és jóval átgondoltabb, pontosabb volt a második mérésnél. A kontrollcsoport eredményeiben nem történt változás. Az osztályozás és a rész-egész viszony minden csoportban ritka volt.

8. ábra

Hibás érvek II.: Hibás definíció (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



A hibás összehasonlítás viszonylag ritka, leggyakoribb, hogy a két összehasonlított dolog közül csak az egyikről írnak, a másikról nem. A hibákat legtöbbször az okozza, hogy nem gondolják végig saját képalkotásukat:

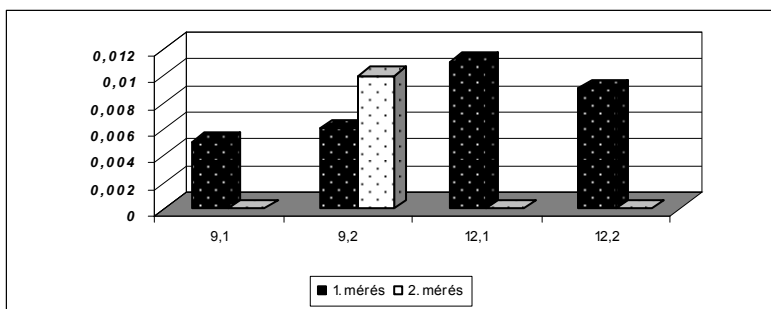
(44) *Az élet komoly dolog. Lépésről lépésre kell benne haladni. Nem lehet kihagyni egy lépést sem, mert összedől, mint egy kártyavár.* (9,1 + képzelet)

(45) *Szerintem iskola nélkül olyan lenne a világ, mit egy állatkert.* (12,1: hiányzik az összehasonlítás alapja)

A második mérésnél jobban figyeltek erre a kísérletben résztvevők, hibás összehasonlításra nem volt példa, annak ellenére sem, hogy az összehasonlításból származó érvek száma jelentősen nőtt. A kontrollcsoportnál ezzel szemben emelkedett a hibák száma.

9. ábra

Hibás érvek III.: Hibás összehasonlítás (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



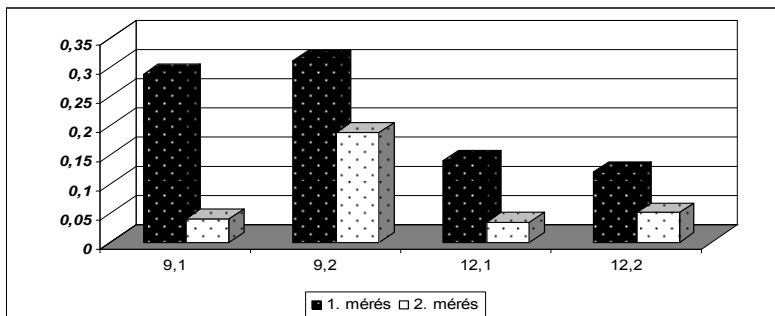
Mivel a viszonyból származó érvek fordultak elő leggyakrabban a mintában, nem meglepő, hogy az ok-okozati hibák száma nagyon magas:

(46) *Ha az iskola nem épült volna meg, a téglagyár csődbe ment volna.* (9,1)

(47) *A tanároknak is jó az iskola, hiszen gyerekeket taníthatnak, de közben ők is ismételnék, pl.: ha valaki nem érti, még egyszer elmagyarázza, de ha két osztályban vagy több osztályban is tanít azt az anyagot ő is ismétli.* (9,2)

10. ábra

Hibás érvek IV.: Hibás ok-okozat (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



Feltételes állításból következtet a következő érv:

- (48) *Sok feladatot és teendőt kell a diákoknak megcsinálniuk, ami egy idő után megerőltető lehet, és hallottam már olyat, aki ez miatt került kórházba. Tehát az iskola veszélyes is lehet. (12,2)*

Az első mérésnél az ok-okozati hibák száma a kezdő évfolyamokon sokkal magasabb volt, a végzősök kevesebb hibát vétettek, az oksági viszonyokat tehát a 18 éves korosztály jobban felismerte. A második mérésnél a hibák száma a kísérleti csoportokban jelentősen csökken. Az oksági viszonyok hibáival szorosan összefüggő, szintén gyakori hibaforrás volt a hibás általánosítás:

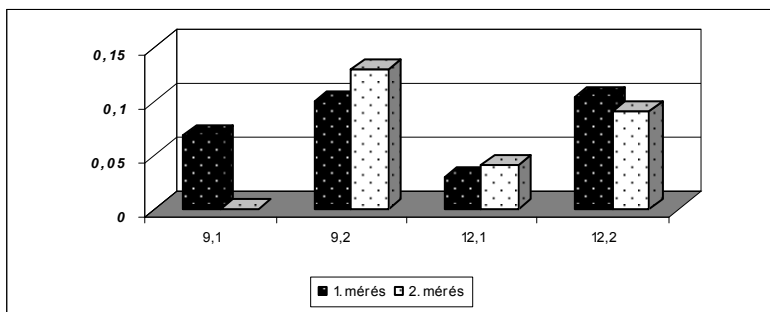
- (49) *Az iskola nagyon fontos minden ember számára. Idősebb korában jó munkahelye, csodásotthona és rengeteg szép emléke lesz. (9,1)*
- (50) *Nyelvtudással kimehetsz dolgozni külföldre, mert ott jobban meg lehet élni. (9,1)*
- (51) *Valahol meg kel tanulni írni, olvasni, számolni, ha nem lenne iskola, mindenki analfabéta lenne. (12,2)*
- (52) *A középkorban minden feltörekvő tudóst örültnek, boszorkánynak kiáltottak ki, és a rá kiszabott büntetést végre is hajtották. (9,2)*
- (53) *Sajnos érettségi nélkül nem tud senki munkát találni. (12,2)*
- (54) *Ha van olyan ember, aki nem végez el legalább egy iskolát, annak sajnos semmi esélye a világban. (9,2)*

Az alábbi ábrán jól látható, hogy igazolódik mind LAWTON (1974), mind WOOD (1998) állítása: a nyelvi hátránnyal küzdő csoport hajlamosabb a hibás álta-

lánosításra, illetve a fiatalabb csoportok hajlamosabbak az okozati hibákra és a hibás általánosításra.

11. ábra

Hibás érvek V.: Hibás általánosítás (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)

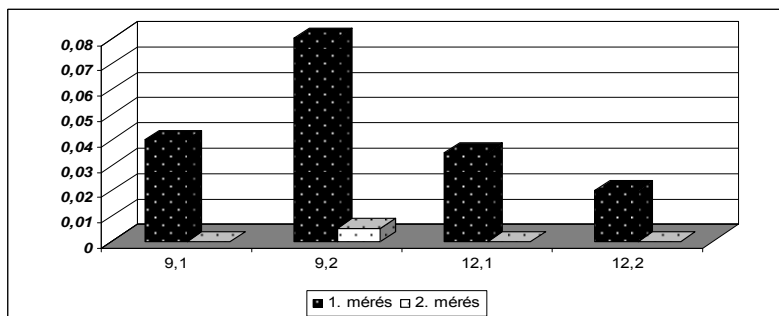


A meggondolatlan, kapkodó fogalmazás, a szerkesztetlenség nagyon sok hibatípus forrása. Például a mellékvágányé:

(55) *Igaz, hogy anélkül is el lehet sajátítani a legtöbb szakma rejtelseit, de azért az intelligenciára, az alapok megtanulására nagy szükség van, ugyanis ha esetleg bemegy a boltba, és egy iskolázatlan eladóval áll szemben, aki ahelyett, hogy megkérdezné „Miben segíthetek?”, mogorván rákiált „mi van, mit nem tud?”, ő lenne legjobban felháborodva.* (9,1 + személyeskedés)

12. ábra

Hibás érvek VI.: mellékvágány (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



Nagyon gyakran eredményez tautológiát is:

(56) *Sajnos a mai társadalom túlnyomó része nem látja át a karriervágy és annak a megvalósulásáért hozott áldozatokat. Fontos lenne minden em-*

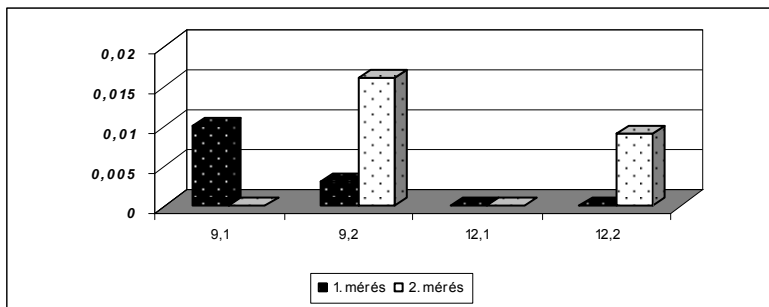
bernek tudnia, hogy egy igazi családhoz nem munkára, hanem időre és akaratra van szüksége. Idő kell a gyermek felnevelésére és akarat, hogy megvalósítsuk a tökéletes családot! (12,2)

(57) *Az iskola nem rossz. Ezt csak azok mondják, akiknek nincs akaratuk, és nem tudják még, hogy mit is akarnak igazán. (9,2)*

Ez ismét alátámasztja WOOD (1998: 212) állítását: az írott normát kevésbé ismerő és a nyelvi hátránnyal küzdő csoport redundánsabban fogalmaz, a végzős jó csoportnál nem találunk példát erre.

13. ábra

Hibás érvek VII.: tautológia (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



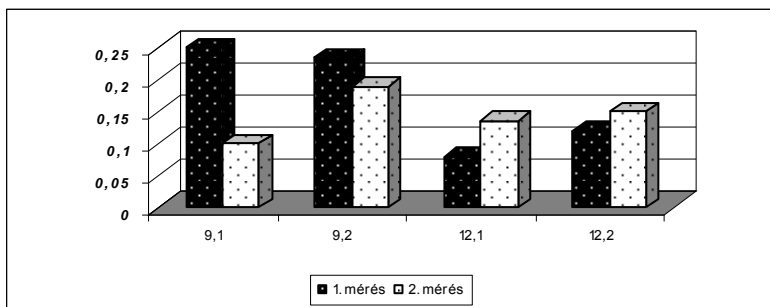
A kezdő évfolyamoknál gyakoribb, de a végzősöknél is nagyon sokszor zavaró a bizonytalan nyelvi kifejezés, az absztrakt gondolkodás fejletlenebb volta a nyelvi megformálásban is jelentkezik:

(58) *Szerintem igenis szükség van iskolákra. Ennek oka a tudatlanság lecsökkentése, a tudat bővítése. (9,1)*

(59) *„Tanulás a tudás atyja.” Iskola nélkül viszont nem lehet nagyon tanulni. (9,2, + hibás anyag)*

14. ábra

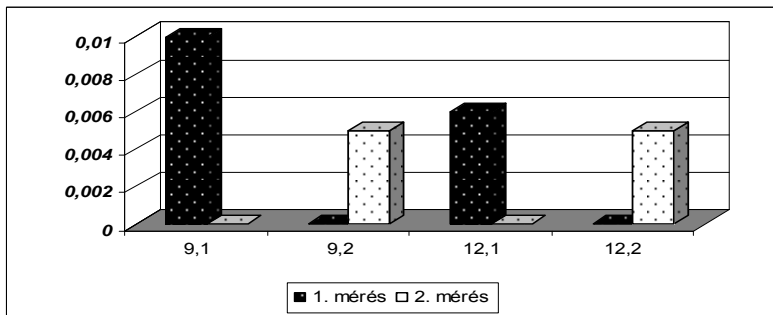
Hibás érvek VIII.: Bizonytalan nyelvi kifejezés (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



Hasonló következtetést vonhatunk le a 12. évfolyam eredményeit megfigyelve is: bár a tanult ismereteket a jobb végzős csoport sokkal sikeresebben alkalmazta, a nyelvi kifejezés bizonytalansága mutatja, hogy az elsajátított ismeretek explicitté tétele még nehézségekbe ütközik.

15. ábra

Hibás érvek aránya: körben forgó érvelés (hibás érvek száma / összes érv száma x 100)



Kevés példa akadt a körben forgó érvelésre. A kísérleti csoportok második mérésében csak a 12,2 csoportnál fordul elő nagyobb számban. A körben forgó érvelést sok esetben az eredményezi, hogy a tanuló – az előző hibánál említettekhez hasonlóan – belebonyolódik saját érvelésébe, nem tud gondolatainak megfelelő nyelvi formát találni. Viszonylag ritka, de előfordul a petitio principii, akár kimondottan manipulatív formában is:

- (60) *Hogy szükség van-e iskolákra? Akarunk-e tudni, kulturálódni, az életben valamit is elérni?! Hát ezekre a kérdésekre általában egyhangú a válasz. Persze! Hiszen ki akar tudatlan, semmittevő, munkanélküli lenni?! Senki!*
(9,1)

Az első mérésnél nagyon sok hibát okozott, hogy nem figyeltek a tanulók a feladatra, érvényesült a „lecke-felmondás sztereotípiája” (BARANYAI–LÉNÁRT 1959: 152). A kilencedikesek kimondottan idegenkedtek a vázlatírástól, de a végzősök közül is utólag többen azt mondták, hogy dolgozatíráskor nem tudják befejezni a feladatot, ha előtte „tervezgetnek”. Azt hiszem, ez komoly probléma, ami az érettségi dolgozatoknál is gyakran érezteti hatását, hiszen a 4-5 oldalas írásbeli munka komoly szerkesztést kívánna. A mellékvágányt, felesleges ismétlést szintén könnyen el lehetne kerülni a tudatosabb tervezéssel, elrendezéssel.

Az érvtípusok jobb ismeretét mutatja, hogy a kísérleti csoportokban az összehasonlításon alapuló érvek száma nőtt a második mérésnél, a hasonlóság és a különbség gyakrabban, a fokozat ritkábban fordult elő érvforrásként. A kísérleti csoportok mindegyikében több összehasonlításon és definíción alapuló érv született a második mérésnél. RICHARD WEAVER (Retorikai lexikon, 2010: 1278) a definíciót tartja a legerősebb érvnek, ezt követi az összehasonlítás, a viszonyok, a körülményeket gyenge érvforrásnak tartja. Tehát a kísérleti csoportok a második mérésben előnyben részesítették az erősebb érvforrásokat. A gyakorlás, fejlesztés során mindenképpen érdemes lenne a definiálás és az összehasonlítás szabályaira nagyobb hangsúlyt fektetni.

5. Következtetések. – A kísérlet egymást követő öt tanítási órát vett igénybe. Az érvelés színvonala a kísérleti csoportokban egyértelműen javult. A javulás a gyengébb képességűnek tartott csoportoknál is kimutatható. A kilencedikes és az érettségi előtt álló osztályokban is megfigyelhető az érvek és az érvelő fogalmazások jobb megformálása, változatosabbá válása. A kontrollcsoportban hasonló változás nem történt. Érdemes lenne tehát időt fordítani az érvtípusok megtanítására, felismerésük gyakoroltatására szövegelemzés segítségével. Emellett szükséges lenne, hogy a tanulók minél gyakrabban formáljanak önállóan is példákat az egyes típusokra. Ez segítené az érettségi javítási útmutatója által megkövetelt „világismeret, gondolkodási kulturáltság” javulását is.

A kísérlet során az egyes érvtípusokat a határozók jelöléséhez hasonlóan különítettem el (Vok = viszonyok, ok-okozat). Az érvelési hibáknál is így jártam el. Ezeket a jelöléseket a tanulók is könnyen elsajátították, a jelölt hibákat ki tudták javítani. Érdemes lenne hasonló visszajelzéseket adni minél gyakrabban, mert a tanár munkáját nem lassítják túlságosan, a diáknak pedig egyértelműen jelzik, milyen területen van szüksége további fejlesztésre, önfejlesztésre.

A kísérleti csoportokban legkevésbé a nyelvi megfogalmazásból adódó hibák száma csökkent, ezt fontos lenne a szóbeli és az írott norma kontrasztív bemutatásával tudatosan, hosszabb időn át fejleszteni. Fontos lenne kifejezéseket, frázisokat megtanítani a tanulóknak, hogy könnyebben tudják gondolataikat megfelelő nyelvi formába önteni. Itt is sokat jelenthet természetesen a retorikai szövegelemzés, a követendő példák bemutatása.

A tanári munkában nagy figyelmet kellene fordítani az alapos állványozásra, a követelményrendszer lépésekre bontására és tudatos gyakoroltatására. Láthattuk, hogy a választott módszer megkönnyítette a nehezebb témakör elsajátítását is. Nagy szerepet játszhatnak a fejlődésben a kortársak visszajelzései, értékelései is, mert így

a tanulók felfedezik, hogy többféleképpen is meg lehet oldani egy problémát. Ez főleg a nyelvi hátránnyal küzdőknek fontos, hiszen BASIL BERNSTEIN (1975) és DENIS LAWTON (1974) is megfigyelte, hogy a korlátozott kódot használók nem tolerálják a kétértelműséget, hajlamosabbak a „fekete-fehér” látásmódra, ez pedig sokszor szélsőséges, előítéletes gondolkodáshoz, a másság, a más vélemény elutasításához vezet.

KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1990: 109) felhívta a figyelmet arra, hogy az a diák, aki véleményét képes elfogadható, meggyőző módon kifejezni, tisztában van az érvelés szabályaival, jobban fel van vértézve a manipuláció ellen, mint infantilis gondolkodású, önállótlan társai. Ennek elérése pedig az iskola feladata lenne, hiszen a családi környezet csak a szerencsésebbeket látja el ezzel a vértézzel.¹ Tudatos, végiggondolt és következetes fejlesztésre minden tanulónak szüksége van, ennek eszköze lehet a rendszeres tanári visszajelzés, az írásbeli munkák következetes javítása az érvelési hibákat mutató szimbólumrendszerrel, a javított munkák összegyűjtése portfólióba, ami követhetővé teszi a diák fejlődését. Segíthetne, ha a kompetenciamérés érvelő feladatot is tartalmazna a szövegértés mellett, az egyesült államokbeli NAEP-mérésekhez hasonlóan.

QUINTILIANUS írja az érvforrásokról, tanácsát érdemes megszívlelni: „Mert amiképpen nem terem meg a földön minden, és nem találsz meg egy adott madarat vagy vadat, ha nem tudod, hol tenyészik és hol tanyázik, továbbá, hogy bizonyos fajta halak a nyílt tengert kedvelik, mások a sziklás partvidéket, mert éghajlat és partszakaszok tekintetében is különböznek, és nem foghatnál a mi tengerünkben sem tokhalat, sem papagájhalat, akképpen nem található minden érv mindenütt, ezért nem szabad mindenfelé keresnünk. Különbön sokat tévedünk, és minden erőfeszítés mellett is csak véletlenül találjuk meg azt, amit nem módszeresen keresünk. De ha tudjuk, hogy hol mi terem, amikor ehhez a helyhez érünk, könnyen meglátjuk azt, ami benne van” (5. 10. 21–2, 2009: 344).

A hivatkozott irodalom

- A szövegalkotási feladat értékelésének elvei. Javítási-értékelési útmutató a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgához. In: http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2010/oktober/k_magyar_10okt_ut.pdf. [Letöltve: 2010. 12. 05.]
- ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA 2005. Retorika. Osiris Kiadó, Budapest.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2006. Az olvasás múltja és jelene. Trezor Kiadó, Budapest.
- BARANYAI ERZSÉBET – LÉNÁRT EDIT 1959. Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BERNSTEIN, BASIL 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: PAP-SZÉPE szerk. 1975: 393–431.

¹ „Performance in linguistic skills [...] is taken as an indicator of educational level and intelligence, and provides access to the whole range of education in the first place. The way that the links between language, education, social class, wealth, family background and gender are made involve theoretical and ideological frameworks that can be made explicit by sociolinguists. The discipline is inescapably bound up with political thinking in this respect. I also believe it is our responsibility to use this special training and knowledge to influence current thinking and policy” (STOCKWELL 2002: 56).

- BOLONYAI GÁBOR szerk. 2001. Antik szónoki gyakorlatok. Typotex Kiadó, Budapest.
- CICERO, MARCUS, TULLIUS 1974. Válogatott művei. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- COULMAS, FLORIAN ed. 1997/2000. The Handbook of Sociolinguistics. Blackwell Publishers Ltd., Oxford.
- CSAPÓ BENŐ – CSIRIKNÉ CZACHESZ ERZSÉBET – VIDÁKOVICH TIBOR 1987. A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban. Pszichológia 7. 4. 521–44.
- CSAPÓ BENŐ – VIDÁKOVICH TIBOR szerk. 2001. Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ 1998. Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In: CSAPÓ BENŐ szerk. 1998: 191–221.
- CSAPÓ BENŐ szerk. 1998. Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.
- HORVÁTH ZSUZSANNA 1998. Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsgálat. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT 1990. Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KERNYA RÓZA 1988. A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LAWTON, DENIS 1974. Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LIVIVS II. = Titi Livi Ab urbe condita. Liber II. URL: <http://www.thelatinlibrary.com/livy/liv.2.shtml# 32>. [Letöltve: 2010. 11. 20.]
- MOLNÁR EDIT KATALIN 2001. Fogalmazás és tanulás. In: CSAPÓ–VIDÁKOVICH szerk. 2001: 225–34.
- NAEP = National Assessment of Educational Progress. Writing Assessment. URL: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing>. [Letöltve: 2010. 12. 03.]
- NAGY JÓZSEF 2000. XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- OROSZ SÁNDOR 1972. A fogalmazástechnika mérésmetodológiai problémái és országos színvonala. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PAP MÁRIA – SZÉPE GYÖRGY szerk. 1975. Társadalom és nyelv. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PERELMAN, CHAÏM 1982. The Realm of Rhetoric. Translated by William Kluback. University of Notre Dame Press, Notre Dame – London.
- QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS 2009. Szónoklattan. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- Retorikai lexikon = ADAMIK TAMÁS főszerk. 2010. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- ROBERTS, CELIA – STREET, BRIAN 1997/2000. Spoken and written language. In: COULMAS ed. 1997/2000: 168–86.
- STOCKWELL, PETER 2002. Sociolinguistics. A resource book for students. Routledge, London – New York.
- VERHOEVEN, LUDO 1997/2000. Sociolinguistics and Education In: COULMAS ed. 1997/2000: 389–404.
- VIDÁKOVICH TIBOR 1998. Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In: CSAPÓ szerk. 1998: 191–221.
- WOOD, DAVID 1998. How Children Think and Learn? – The social contexts of cognitive development. Blackwell Publishing, Oxford.

How (Can) Teenagers Argue?

There were a lot of surveys regarding writing skills of teenagers (BARANYAI–LÉNÁRT 1959, OROSZ 1972, KERNYA 1988, KÁDÁRNÉ FÜLÖP 1990) or adults (HORVÁTH 1998) in Hungary. Writing an argumentative essay is considered to be the most difficult task for the participants. It is instructive to study the role that education plays in this problem. This paper focuses on an experiment designed to foster the development of argumentative skills by teaching the types of arguments. To overcome the difficulties of the task, the experiment used scaffolding, which appears to be an effective training ground for internalization of theoretical knowledge. With this method, teachers can ensure that their students should gather enough background information in quality argumentation. Developing effective persuasive writing skills during high school would be useful in many areas both in college and everyday life.

MAJOR, HAJNALKA